

Blankertz, Stefan

Unternehmen Schule? Überlegungen zu einer Theorie der Folgeabschätzung marktlicher Schulstrukturreformen

Pädagogische Korrespondenz (2003) 30, S. 5-23



Quellenangabe/ Reference:

Blankertz, Stefan: Unternehmen Schule? Überlegungen zu einer Theorie der Folgeabschätzung marktlicher Schulstrukturreformen - In: Pädagogische Korrespondenz (2003) 30, S. 5-23 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-83866 - DOI: 10.25656/01:8386

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-83866>

<https://doi.org/10.25656/01:8386>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 30

FRÜHJAHR 2003

*Zeitschrift für
kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BÜCHSE DER PANDORA

Pädagogische Korrespondenz 30/03

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
in der Büchse der Pandora Verlags-GmbH, Wetzlar

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Stolbergstr. 2, 48147 Münster, Tel. 0251/51747

Schriftleitung:

Gisela Blankertz	Dr. Sieglinde Jornitz
Potstiege 48	Leipzigerstr. 49
48161 Münster	60487 Frankfurt/Main

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Stolbergstr. 2, 48147 Münster, Telefon 0251/51747
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 20,- EURO inkl. Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 10,- EURO zzgl. 2,- EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.

Copyright:

© 2003 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISBN 3-88178-140-0
ISSN 0933-6389

Anzeigen und Buchhandelsvertrieb:

Büchse der Pandora Verlags-GmbH, 35538 Wetzlar, Postfach 2820

Einband und Ausstattung: Peter Großhaus, Wetzlar

Gesamtherstellung: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

Aktuelles Thema

- 5 *Stefan Blankertz*
Unternehmen Schule?
Überlegungen zu einer Theorie der Folgeabschätzung
marktlischer Schulstrukturreformen

Kältestudie I

- 24 *Andreas Gruschka*
Mit Regelverletzungen umgehen -
Was dabei gelernt werden kann und muss

Kältestudie II

- 43 *Rainer Pagel*
Psychiatrische Pillen statt Pädagogik
Kritische Anmerkungen zur ADHS-Diagnose und
der damit verbundenen Verabreichung von Ritalin®

Der Reformvorschlag

- 54 *Ulrich Oevermann*
Brauchen wir heute noch eine gesetzliche Schulpflicht
und welches wären die Vorzüge ihrer Abschaffung?

Diskussion I

- 71 *Andreas Gruschka*
Von der Kritik zur Konstruktion ist oft nur ein Schritt: der der Negation

Diskussion II

- 80 *Stefan Blankertz*
Professionalisierung oder Standesinteressen?

Didaktikum

- 85 *Sieglinde Jörnitz*
erschließen - abschließen - ausschließen
Gestaltschließungszwang im Seminar oder: Chardin, die Dritte

Marktforschung

- 98 *Karl-Heinz Dammer*
Pädagogischer Thanatos
Ober die Fallstricke der Werbung für den Lehrerberuf

Dokumentation

- 102 Erziehung: Überwiegend dilettantisch

Stefan Blankertz

Unternehmen Schule? Überlegungen zu einer Theorie der Folge- abschätzung marktlicher Schulstrukturreformen

1

Öffentliche Schulen sollten »professionell gemanagt werden wie Unternehmen«.¹ Der Ruf nach Einführung der marktlichen Bedingung² für das Schulwesen ist inzwischen so verbreitet, dass mir Ingrid Lohmann meinte »zurufen« zu sollen: »Für die anarchistische Theorie der Schule ist es zu spät, denn der Staat zieht sich bereits aus den Schulen zurück.«³ Die Realität allerdings sieht anders aus: Selbst Autoren, die wie Lohmann den »Rückzug« des Staates aus dem Schulwesen bekämpfen, legen Zahlen vor, die das Gegenteil belegen.⁴ Was es mit dieser Merkwürdigkeit auf sich hat, zeigt exemplarisch die Einlassung des saarländischen Ministerpräsidenten Peter Müller (CDU), der »weniger Staat« und »bewährte betriebswirtschaftliche Methoden« im Schulwesen fordert und dann feststellt, dem »Abbau bürokratischer Bevormundung« und dem »Verzicht auf staatliche Feinsteuerung« werde »im schulischen Bereich am besten durch das gegliederte Schulsystem entsprochen«.⁵ Diese Aussage kann schwerlich ernst genommen werden, denn das »gegliederte Schulsystem« ist ja bekanntlich nicht im Marktprozess entstanden, sondern durch »staatliche Feinsteuerung«. Im Folgenden will ich zeigen, dass sowohl Befürworter als auch Gegner der Einführung der Marktbedingung für das Schulwesen kein geeignetes Verständnis des Prozesses haben.

Es geht in dieser Diskussion nämlich um ein neues Modell der *staatlichen* Steuerung des Schulwesens. Als dieses neue Steuerungsmodell werden die angeblich effizienten »Managementmethoden« der »Betriebswirtschaft« herbeizitiert. Sie sollen in die bestehenden staatlichen Schulen eingeführt werden, um diese leistungsfähiger zu machen. Dabei setzt man stillschweigend voraus, dass es tatsächlich die lehrbuchhaft vorliegenden »Managementmethoden« seien, die ein Unternehmen erfolgreich machten. Dagegen steht folgende Beobachtung: Die Methoden, um Unternehmen zu managen, werden im betrieblichen Alltag häufig missachtet, führen in ihm zu vielfältigen Widersprüchen und enden nicht selten im Chaos, sodass sich fragt, wie es überhaupt gelingen kann, gleichwohl halbwegs brauchbare Resultate zu erzielen.

Auch in Unternehmen gibt es Fehlentscheidungen. Keine bekannte Managementmethode schützt vor solchen, denn andernfalls würden Unternehmen nie in Schwierigkeiten geraten. Wie schaffen es die meisten Unternehmen, ihren jeweiligen Fehlentscheidungen gegenzusteuern? Nur Gegensteuerung ermöglicht, letztendlich doch noch erfolgreich zu sein, sodass die Ergebnisse des Marktprozesses aufs Ganze gese-

hen effizienter sind als alle Versuche mit der Staatswirtschaft. Die Managementmethoden führen nicht losgelöst vom Marktprozess zur Effizienz.⁶

Effizienz ist also nicht Kennzeichen von Unternehmen an sich, sondern sie wird erst durch den Marktprozess hergestellt: Die Entscheidungsträger in den Unternehmen müssen dann gegensteuern, wenn der Profit gefährdet ist. In den betriebswirtschaftlichen Lehrbüchern wird die formelle Art beschrieben, wie bei drohenden Verlusten das Management sein Unternehmen umstrukturiert, die Mitarbeiter und Führungskräfte weiterbildet und trainiert, die Herstellung effizienter macht, die Produkte überarbeitet oder das Marketing verbessert. Sehr viel weniger reflektiert ist in der Betriebswirtschaft die zweite, die informelle Form des Gegensteuerns.⁷ Denn es können die Umstrukturierungen selbst sein, die die einschneidendsten Probleme verursachen. Wie in jeder Kommandowirtschaft sind auch in großen Firmen etliche Entscheidungen des Managements unrealistisch, widersinnig oder kontraproduktiv, oder sie basieren auf Daten, die auf ihrem Weg durch die Hierarchie nach oben verzerrt worden sind. In diesem Falle greift die informelle Form der Gegensteuerung, bei der Mitarbeiter und Zwischenvorgesetzte unsinnige Regelungen und Anordnungen unterlaufen. Ohne die informelle Form der Gegensteuerung – also ohne Regelverletzungen – könnte wohl kaum ein Unternehmen bestehen, denn die betriebswirtschaftlichen Managementmethoden verhalten sich zur zum Alltag in den Betrieben wie die Didaktiken zur Schulwirklichkeit.

Beide Formen der Gegensteuerung, die formelle wie die informelle, sehen sich Widerständen und Risiken bei ihrer Durchsetzung gegenüber: Formelle Gegensteuerungen wie etwa Restrukturierungen des Unternehmens greifen in eingespielte Abläufe ein und stellen angestammte Besitztümer von Führungskräften und Mitarbeitern in Frage. Informelle Gegensteuerungen bergen die Gefahr in sich, dass Mitarbeiter, die die vorgeschriebenen Abläufe missachten, dafür sanktioniert werden – besonders dann, wenn die Regelverletzung nicht den gewünschten Erfolg hatte. Im Unternehmen werden die Widerstände überwunden und die Risiken in Kauf genommen, weil ein untätiges Verharren zum Bankrott führen müsste und damit den Verlust des Arbeitsplatzes auch für den nach sich ziehen würde, der sehenden Auges ein entscheidendes Problem nicht anpackt. Gleichwohl berichten Mitarbeiter oft, dass es zu vielen Fehlentwicklungen in ihrem Unternehmen kommt und dass notwendige Veränderungen langsam vor sich gehen, sei es in formeller, sei es in informeller Hinsicht.

Die Bedingung des Marktes ist derart in zweierlei Hinsicht entscheidend für die Existenz des effizienten Unternehmens: Der fehlende Erfolg zwingt zur Gegensteuerung und der drohende Arbeitsplatzverlust verleiht den Mut, die auftretenden Widerstände gegen Veränderungen zu beseitigen und Risiken bei ihrer Durchsetzung einzugehen. Was geschieht jedoch, wenn eine Organisation durch Managementmethoden restrukturiert wird, ohne dass sie der Marktbedingung unterliegt?

Es ist nicht schwer, sich auszumalen, dass eine solche Restrukturierung zunächst ungleich hartnäckigeren Widerstand hervorruft: Da eine Fortschreibung des Missstandes, der mit der Restrukturierung beseitigt werden sollte, keinen Bankrott und damit keinen Arbeitsplatzverlust mit sich bringt, finden die Versuche, den Besitzstand zu wahren, kaum eine Grenze. Ist eine Restrukturierung jedoch gleichwohl vollzogen

worden, gibt es in der nicht der Marktbedingung unterliegenden Organisation viel weniger Anreiz, mit informeller Gegensteuerung eventuell unsinnigen Auswirkungen zu begegnen. Denn eine solche informelle Gegensteuerung ist nicht nur mit Anstrengungen verbunden, sondern auch mit der Gefahr von Disziplinierung. Arbeitsplatzverlust droht einem Beamten oder einem Angestellten des staatlichen Sektors praktisch nur, wenn er gegen Vorschriften verstößt. Bürokratische Aufwendungen, die im Gefolge von ISO-Zertifizierung und Total Quality Management die Produktion zu hemmen drohten, sind durch informelle Gegensteuerungen, also gezielte Regelverletzungen, in den Unternehmen neutralisiert worden. Im Kontext einer Organisation, die ihren Erfolg nicht im Marktprozess bewähren muss, kann eine derartige Restrukturierung den Betrieb völlig lähmen.

Es ist demnach zu vermuten, dass eine Einführung von Managementmethoden in der Schule die versprochenen positiven Wirkungen nicht zeitigen kann, wenn für die Schule nicht-marktliche Bedingungen gelten.

II

Warum unterzieht sich eine Organisation überhaupt einer Restrukturierung? Für Unternehmen ist der Grund bereits genannt: Es unterzieht sich ihr, weil es dem fehlbaren Urteil der Handelnden nach auf diese Weise besser im Marktprozess bestehen kann. Bestand im Marktprozess setzt voraus, dass das Unternehmen Produkte für seine Kunden zur Verfügung stellt, die die Kunden in der Relation von Preis zu Leistung überzeugen. Außerdem muss das Unternehmen diese Produkte so effizient herstellen, dass bei dem Preis, den die Kunden zu zahlen bereit sind,⁸ noch Profit übrig bleibt.

Bei einer durch Steuern finanzierten Organisation⁹ wie der öffentlichen Schule vermittelt sich der Druck der Veränderung auf andere Weise. Es sind vor allem Legitimationsprobleme, die von außen zur Veränderung drängen. Das neueste Legitimationsproblem hat sich für die öffentliche Schule aus der Diskussion um das schlechte Abschneiden Deutschlands in der PISA-Studie ergeben. Ein weiterer, heute immer wichtiger werdender Grund für den Ruf nach Veränderung im öffentlichen Schulwesen sind die leeren Staatskassen. Während sich also Veränderungsbedarf im Unternehmen aus der Beziehung zwischen Produkt, Kunde und Herstellung ergibt, verhält es sich bei der steuerfinanzierten Organisation anders: Nicht die Nutzer – im Falle der Schule sind das Kinder, Jugendliche und Eltern – definieren das Produkt, sondern die politische Öffentlichkeit. Ebenso bezahlen die Nutzer das Produkt nicht direkt, sondern die Steuerzahler insgesamt. Unter marktlichem Gesichtspunkt sind nicht Kinder, Jugendliche und Eltern die Kunden der Schule, sondern die finanziellen Instanzen, von denen die Schule erhalten wird, sowie die politischen Instanzen, die der Schule die Strukturen geben und die Inhalte vorschreiben.

Ein Unternehmen gerät im Marktprozess durch die Summe der Einzelentscheidungen der Kunden in Schwierigkeiten. Eine steuerfinanzierte Organisation gerät dagegen durch politische Entscheidungen der sie konstituierenden Instanzen in Schwierigkeiten.

Es ist wichtig, diesen Unterschied deutlich herauszuarbeiten, weil ein wesentliches Kennzeichen der Diskussion um die Schule die Widersprüchlichkeit der Forderungen ist, die an sie gestellt werden. Die Schule soll Begabte fördern und ebenso Chancengleichheit garantieren, sie soll Leistungsbereitschaft hervorrufen und ebenso das Eigenrecht der Kindheit beachten, sie soll für den Konkurrenzkampf fit machen und ebenso soziales Lernen ermöglichen, sie soll die Allgemeinbildung stärken und ebenso auf die spezialisierten Bedürfnisse der Informationsgesellschaft eingehen, sie soll die gemeinsamen Werte der Gesellschaft vermitteln, ohne dabei jedoch irgend eine relevante soziale Gruppe zu verärgern, und ebenso zur Kritikbereitschaft erziehen, sie soll in Übereinstimmung mit den Eltern handeln und ebenso die Fehler der häuslichen Sozialisation korrigieren – um nur einige der offensichtlichsten Widersprüche aufzuzählen. Und natürlich soll sie mehr erreichen, jedoch weniger kosten.

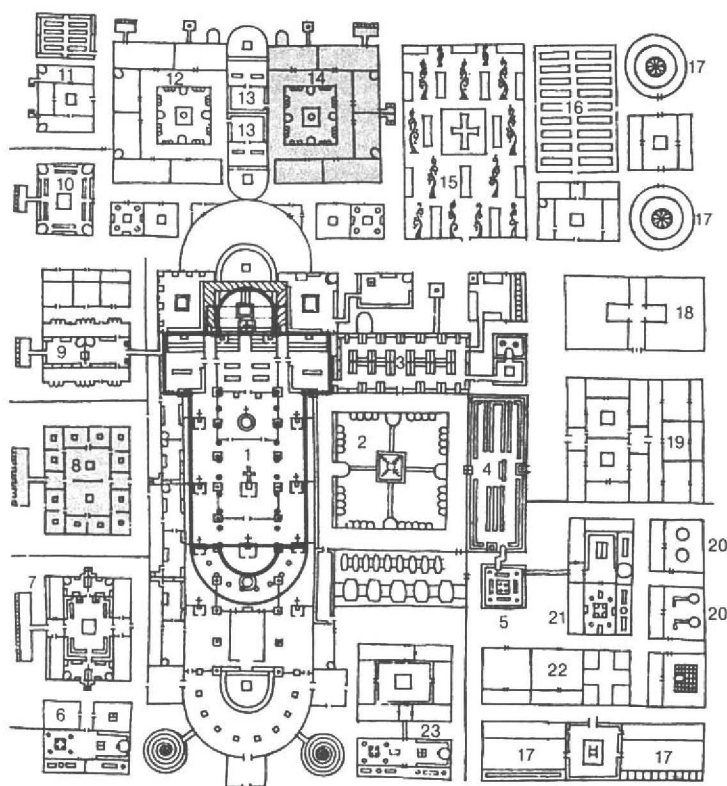


Abb. 9

St. Gallener Klosterplan (Nachzeichnung)

- | | | |
|-----------------|----------------------------|--------------------------------|
| 1 Kirche | 9 Abtwohnung | 17 Ställe |
| 2 Kreuzgang | 10 Adelshaus | 18 Scheune |
| 3 Dormitorium | 11 Arzthaus | 19 Handwerker |
| 4 Relektorium | 12 Krankenhaus | 20 Mühlen |
| 5 Küche | 13 Kapellen | 21 Backerei |
| 6 Brauhaus | 14 Innere Schule | 22 Wirtschaftsgebäude |
| 7 Hospiz | 15 Friedhof mit Obstgarten | 23 Armenhospiz |
| 8 Äußere Schule | 16 Gemüsegarten | (St. Gallen: Stiftsbibliothek) |

Ein Unternehmen reagiert auf widersprüchliche Anforderungen der Kunden mit einer Differenzierung des Angebotes. Oft kann jedoch ein Unternehmen nicht einmal durch verschiedene Produkte alle sich widersprechenden Kundenanforderungen erfüllen, sondern es bedarf mehrerer Unternehmen mit eigenen Profilen nebeneinander. Es stellt für die Kunden des einen Angebotes kein Problem dar, wenn es auch noch andere Angebote gibt, weil sie jeweils nur das Produkt bezahlen, das sie selbst nutzen möchten. Wer einen VW Golf kauft, hat nicht das Bedürfnis, auf das Aussehen oder die Motorleistung des Ford Focus Einfluss zu nehmen. Dies ist bei der Schule bzw. allen steuerfinanzierten Organisationen anders: Da alle die Leistung durch die Steuern schon bezahlt haben, können sie berechtigter Weise erwarten, dass auch ihr Bedürfnis angemessen berücksichtigt wird. Daraus ergeben sich Legitimationsprobleme und Widersprüchlichkeiten, die typisch für so genannte öffentliche Güter sind.

Andererseits lassen sich die Kunden öffentlicher Güter eine sehr weitgehende Widersprüchlichkeit in den zur Verfügung gestellten Produkten gefallen. Dies hängt mit der Abkoppelung von Bezahlung und Inanspruchnahme der Leistung zusammen. Wenn der Staat jedem Bürger, der einen Führerschein besitzt, einen aus Steuermitteln bezahlten VW Golf zur Verfügung stellen würde,¹⁰ würden wahrscheinlich auch fast alle heutigen Käufer des Ford Focus dieses Angebot annehmen, anstatt sich ein Auto zu kaufen, das sie bezahlen müssten. In Wahrheit würden sie ja dann zwei Autos bezahlen, nämlich indirekt mit ihren Steuern den VW Golf und direkt ihr Wunschauto. Im Gegenzug würden jedoch, demokratische Strukturen vorausgesetzt, alle Steuerzahler den Anspruch erheben, über das eine, vom Staat angebotene Auto mit zu bestimmen.

Das Produkt, das ein Unternehmen im Marktprozess anbietet, kann keine Kennzeichen enthalten, die die potenziellen Kunden nicht hinnehmen wollen. Das scheint ein solcher Allgemeinplatz zu sein, dass es banal klingt, ihn auszusprechen. Doch im Vergleich zum Angebot öffentlicher Güter ist es entscheidend, sich an diesen scheinbaren Allgemeinplatz zu erinnern. Denn bestimmte Anforderungen an die Schule sollen geradezu gegen den Willen einzelner Betroffener durchgesetzt werden. Das eindeutige Beispiel ist die allgemeine Schulpflicht.¹¹ Ein anderes Beispiel sind etwa Integrationsprogramme, die den Widerstand von Eltern hervorrufen. Ein besonders wichtiges Beispiel stellt die Selektionsfunktion der Schule dar, weil sich wohl niemand freiwillig aussortieren lassen wollte.

Wenn es um die Frage geht, welche Ziele die Einführung marktlicher Strukturen in das Schulwesen erreichen kann, muss also die Form dieser Ziele genau betrachtet werden. Ziele, die in sich widersprüchlich sind, können ebensowenig im Marktprozess umgesetzt werden wie Ziele, die keine Zustimmung der Betroffenen haben. Aber genau diese beiden Zielformen, die widersprüchliche und die nicht zustimmungsfähige Form, herrschen in der Diskussion um das öffentliche Schulwesen vor. Das ist der Grund, warum zwar mit betriebswirtschaftlichen Elementen die Effizienz der Schule gesteigert werden soll, ohne jedoch die marktliche Bedingung für sie herzustellen. Allerdings ist »Effizienz« keine unabhängige Größe. Sie kann nur im Zusammenhang mit der Zieldefinition ermittelt werden.

Diese These will ich jetzt genauer in der Hinsicht untersuchen, welche positiven Wirkungen von der Einführung marktlicher Elemente¹³ im Schulwesen überhaupt erwartet werden und welche realistischer Weise unter welchen Bedingungen erwartet werden dürfen.

Engen wir zunächst die Frage der Effizienz auf das Ziel ein, die leeren Haushaltskassen zu entlasten. Eine Entlastung der Haushaltskassen könnte auf zweierlei Weise geschehen, nämlich Senkung (1.) der Inanspruchnahme und (2.) der Kosten der Leistung. Als erstes untersuche ich die Möglichkeit der Senkung der Inanspruchnahme, oder bildungsökonomisch ausgedrückt: Senkung der Bildungsbeteiligung.

Eine Senkung der Bildungsbeteiligung wird selten offen gefordert, denn in einer hohen Bildungsbeteiligung sehen die meisten Politiker, Erziehungs- und Wirtschaftswissenschaftler einen Garanten für ökonomischen Wohlstand und sozialen Frieden. Indirekt jedoch zielen die Versuche, den Übergang zum Gymnasium wieder selektiver zu gestalten, auf eine fiskalisch motivierte Senkung der Bildungsbeteiligung. Noch versteckter ist diese Forderung, wenn sie die Form annimmt, die Abschlüsse von Real- und Hauptschulen müssten »wieder an Attraktivität gewinnen«. ¹⁴ Eine Auseinandersetzung darüber, wie verbreitet ein Gut sein soll, kann es nur geben, sofern dies öffentlich ist, also steuerfinanziert wird. Die durch Steuerfinanzierung erzielte Trennung der Bezahlung eines Gutes von seiner Inanspruchnahme, die ich Scheinkostenlosigkeit nenne, ¹⁵ führt zu einer Nachfrage, als ob das betreffende Gut unbegrenzt vorhanden sei. ¹⁶ Die Inanspruchnahme von Schule ist nicht ganz kostenlos, da von den Eltern die Unterhaltskosten getragen werden müssen. Darum sind in den 1960er und 1970er Jahren Verfechter einer vollkommenen Bildungsgleichheit stets dafür eingetreten, zusätzlich zur Schulgeldfreiheit Eltern auch unmittelbar finanziell zu unterstützen. Die Schulgeldfreiheit stellt dennoch eine bedeutende Senkung der unmittelbar von den Eltern zu tragenden Kosten für das Zur-Schule-Gehen der Kinder dar. Die Versuche, öffentliche Haushalte durch die Senkung der Bildungsbeteiligung zu entlasten, sind stets mit einem Verteilungskampf verbunden, solange die Bedingung der Scheinkostenlosigkeit herrscht.

Allerdings wäre es falsch, aus diesem Gedanken zu schlussfolgern, dass eine marktliche Finanzierung der Schule zu einer Senkung der Bildungsaufwendungen der Bevölkerung führen müsse. Beides ist möglich. Wenn der Staat den Eltern beispielsweise 400 Euro monatlich für die Finanzierung des Schulwesens über die Steuern abnimmt, diese aber nur 300 Euro für die Bildung ihrer Kinder ausgeben wollten, würden deren Bildungsausgaben nach Einführung der Marktbedingung in der Tat sinken. Ganz anders sieht die Sache aus, wenn Eltern bereit wären, 500 Euro monatlich aufzuwenden. Die private Finanzierung des von ihnen gewünschten Bildungsweges würde 400 (Steuern) plus 500 (Privatschulgeld) gleich 900 Euro Gesamtaufwendungen ergeben. Das übersteigt ihren Ausgabewillen. Also nehmen sie die 400-Euro-Schule des Staates in Kauf und geben 100 Euro weniger aus. Dies ist keine bloße Annahme, z.B. sank im 19. Jahrhundert in England der Anteil am Bruttosozialprodukt, der für die Elementarschule ausgegeben wurde, nach der Einführung der Schulgeldfreiheit. ¹⁷

Mittels des Marktprozesses ist eine Steuerung der Bildungsbeteiligung auf eine definierte Zielgröße hin nicht zu leisten. Gerade darum erscheint er denen als ungeeignet, die meinen, die Bildungsbeteiligung bzw. die Aufwendungen für das Schulsystem seien von zentraler Bedeutung für die Aufrechterhaltung des gesellschaftlichen Wohlstands (Ökonomen sprechen von »positiven externen Effekten«). Diese Meinung könnte aber auf einem Irrtum beruhen. Dazu zwei Beispiele:

Vergleichbare Ausgabenniveaus für Primar- und Sekundarstufe (ASP, in Prozent vom BSP) resultieren in unterschiedlichen Niveaus von Bruttosozialprodukt (BSP, pro Kopf in Dollar) und PISA-Rängen (Naturwissenschaften):

Land	BSP/1988	APS/1988	BSP/1998	ASP/1998	PISA/2000
Japan	15.023	2,5	32.350	3,6	02
Deutschland	16.214	2,6	28.570	4,4	20
Australien	15.050	2,9	20.680	4,3	07
Finnland	14.244	4,6	24.280	5,8	03
Dänemark	15.015	4,6	33.040	6,8	22
Schweden	15.018	4,6	23.750	6,6	10

Nun mag es jeweils viele Gründe geben, die erklären, warum in dem einen oder anderen Land niedrige Ausgaben für das Schulwesen einen großen Zuwachs an Bruttosozialprodukt oder einen hohen PISA-Rang ergeben bzw. umgekehrt, warum hohe Ausgaben keinen großen Zuwachs an Bruttosozialprodukt oder keinen hohen PISA-Rang nach sich ziehen, die Statistik beweist jedenfalls, dass die Ausgaben für das Schulwesen nicht unabhängig von anderen Faktoren den Wohlstand bestimmen.¹⁸ Es ist schon bedenkenswert, wenn in diesem Sample das Land mit den höchsten relativen Bildungsausgaben 1998 und dem höchsten Prokopf-Einkommen 1998 – Dänemark – den niedrigsten PISA-Rang einnimmt, und das Land mit dem höchsten PISA-Rang und dem zweithöchsten Prokopf-Einkommen 1998 – Japan – die geringsten relativen Bildungsausgaben 1998 verzeichnet.

Ein zweites Beispiel: In einer IMF-Simulation für Tansania und Sambia wird der Schluss gezogen,¹⁹ dass eine Erhöhung des Bildungsetats um 15% eine Steigerung des Bruttosozialproduktes zwischen 0,1 und 0,3 Prozentpunkte bewirken könnte. Allerdings werden zwei Voraussetzungen gemacht: (1.) Die Staatsausgaben dürften insgesamt nicht steigen. (2.) Für die zusätzlich Ausgebildeten müssten entsprechende Arbeitsplätze zur Verfügung gestellt werden.

Um ein halbwegs bedeutsames Wirtschaftswachstum anzuregen, müssten die Bildungsausgaben nach dieser Rechnung um rund 150% steigen. Da das »Zur-Verfügung-Stellen« von Arbeitsplätzen für die Qualifizierten politisch nur durch die Ausweitung des Staatssektors zu erreichen wäre,²⁰ müsste die Summe der Staatsausgaben insgesamt steigen: Die erste Bedingung widerspricht also unmittelbar der zweiten. Außerdem wäre zu bezweifeln, dass das Bruttosozialprodukt steigen könnte, wenn die zusätzlich Qualifizierten im öffentlichen Dienst beschäftigt würden. Demnach würde die politische Erfüllung von Bedingung zwei die Voraussetzung – nämlich dass ein Wachstum stattfindet – sabotieren. Mehr Staatsausgaben bei gleichbleibender Wirtschaftskraft führen jedoch zwangsläufig zu einem sinkenden Bruttosozialprodukt.

Ich fasse zusammen: Bildungsbeteiligung ist ein Faktor des Ausgabenniveaus für das Schulwesen und damit für die Belastung des Staatshaushalts, und daraus resultiert die Notwendigkeit, sie in einem Gleichgewicht zwischen den fiskalpolitischen Möglichkeiten und den vermeintlichen wirtschaftlichen Erfordernissen zu halten. Die wirtschaftlichen Erfordernisse sind allerdings im Hinblick auf das Ausgabenniveau für

das Schulwesen nicht so eng gefasst, wie es oftmals behauptet wird. Es könnte durchaus sein, dass die Behauptung, eine bestimmte Höhe der Bildungsbeteiligung bzw. eine bestimmte Höhe des Ausgabeniveaus sei wirtschaftlich unabdingbar, bereits Teil einer Strategie der Besitzstandswahrung ist, die von vornherein die Möglichkeit einer marktlichen Organisation des Schulwesens abzuwehren bestrebt ist. In der Tat eignet sich der Marktprozess nicht, eine bestimmte Bildungsbeteiligung oder ein bestimmtes Ausgabeniveau zu erzielen. Dabei kann jedoch ein Sinken oder Steigen nicht vorhergesagt und schon gar nicht gesteuert werden.

IV

Da die im vorherigen Abschnitt diskutierte Frage der Bildungsbeteiligung mehr oder weniger tabuisiert ist, stützen sich die offen ausgesprochenen Hoffnungen auf eine Entlastung des Staatshaushaltes im Wesentlichen darauf, dass Unternehmen im Marktprozess effizienter im Sinne von kostengünstiger produzieren als Organisationen der öffentlichen Hand.

Ein Unternehmen produziert aus zwei Gründen kostengünstig: Erstens, weil Kunden davon überzeugt werden müssen, das angebotene Produkt zu erwerben. Die Kunden haben die Freiheit, das angebotene Produkt nicht zu kaufen. Die Kunden könnten – zweitens – das gleiche Produkt bei einem anderen, billigeren Anbieter kaufen. Dies ist selbst dann ein Grund für kostengünstige Herstellung, wenn das Unternehmen zur Zeit Alleinanbieter für dieses Produkt auf dem Markt ist.²¹ Denn wenn das Unternehmen sein Produkt zu einem Preis anbietet, der unterboten werden könnte, würden sich für einen neu entstehenden Konkurrenten hier gute Profitmöglichkeiten ergeben. Um die marktliche Bedingung der konkurrierenden Anbieter für die Schule herzustellen, müssten sowohl die Schulpflicht aufgehoben als auch das Berechtigungswesen beseitigt werden. Die Schulpflicht und das Berechtigungswesen begründen eine Sonderstellung der Schule, die noch über Monopole wie die frühere Post hinausgeht: Es ist nicht nur ein Anbieter des Produktes festgelegt, den jeder nehmen muss, der das Produkt erwerben will, sondern die Abnahme des Produktes ist darüber hinaus auch noch zumindest teilweise verpflichtend.

Der Effizienzdruck, der im Schulwesen eine marktliche Bedingung gleichsam ohne Markt herstellen soll, sieht nun vor, dass Schulen fiskalpolitisch festgelegte Budgets zugewiesen werden, die unterhalb ihres jetzigen Geldbedarfs liegen (»Kostendeckelung«). Mit diesen Budgets müssen Schulen dann wirtschaften oder haushalten. Auf diese Weise wird eine Ressourcenverknappung hergestellt. Aber was ist gewonnen?

Zunächst wird eine nicht-marktliche Organisation alle politischen Mittel ausschöpfen, um eine Erhöhung des zugewiesenen Budgets zu erreichen oder zu erpressen.²² In diesem Verteilungskampf geht es um Macht. Die Entscheidung liegt bei der stimmberechtigten Mehrheit der Bevölkerung, oder besser gesagt: bei der administrativen Vertretung dieser stimmberechtigten Mehrheit.

Wenn es zunächst nicht gelingt, die zugewiesenen Budgets zu erhöhen, wird eine nicht-marktliche Organisation ihre Leistungen einschränken. Eventueller Unmut der Kunden wird mit Hinweis auf die verknappten Mittel abgewehrt. Man erwartet, dass auf diese Weise die Kunden zu Verbündeten im Verteilungskampf werden. Das heißt,

nicht die Kunden (Kinder, Jugendliche, Eltern) entscheiden, ob sie für weniger Geld weniger Leistung haben oder ob sie nicht doch lieber mehr Geld ausgeben und dafür das Mehr an Leistung erhalten wollen. Die Kunden hätten aufgrund der Monopolstellung der Schule keine Chance, auf einen anderen Anbieter auszuweichen. Darüber hinaus haben sie wegen der Schulpflicht nicht einmal die Möglichkeit, auf die Inanspruchnahme der Leistung ganz zu verzichten.²³ Und da die Schule über die Steuern finanziert wird, eröffnet sich auch nicht der Weg, der Schule die ökonomische Grundlage zu entziehen. Vom Marktprozess her gesehen ergibt sich kein Anreiz zu effizienterer Produktion des Angebotes »Schule«.

Selbst in der Struktur, dass Schulen pro Schüler eine gewisse festgesetzte Summe (»Gutschein«) aus Steuermitteln erhalten und den Eltern die Wahl der Schule offen steht, ergibt sich ein solcher Anreiz nicht. Die Struktur des Gutscheinsystems würde zwar bis zu einem gewissen Grad die marktliche Bedingung für Schulen herstellen, nicht jedoch unter dem Gesichtspunkt der kostengünstigen Produktion.

Die genannte Struktur existiert in Chile und zwar schon seit den 1980er Jahren,²⁴ sodass von einer guten Erfahrungsgrundlage gesprochen werden kann. In Chile erhalten sowohl staatliche Schulen, die sich alle in Gemeindehand befinden, als auch Privatschulen einen fixen Betrag pro eingeschriebenem Schüler (wenn der Haushalt, aus dem der Schüler stammt, ein Einkommen unter einem gewissen Limit hat). Zwei ausgesprochene Kritiker der Privatisierungstendenzen im Schulwesen im Allgemeinen und des Gutscheinsystems im Besonderen, Patrick McEwan und Martin Carnoy,²⁵ haben in einer aufwändigen empirischen Studie festgestellt, dass die Gemeindeschulen im Vergleich zu den Privatschulen nicht teurer seien. Sie schließen daraus, die Erwartung, eine Privatisierung des Schulwesens führe zu einem günstigeren Angebot, sei trügerisch. Aber dieses Erwartung trägt, weil es im chilenischen System keinen Anreiz gibt, das Produkt »Unterricht«²⁶ günstiger anzubieten, als der fixe Satz pro Schüler beträgt. Die Nachfrager wählen das Angebot nicht unter Kostengesichtspunkten, da ein günstiger Einkauf ihre Ausgaben gar nicht berührt.

Wer demnach einen Anreiz zur günstigen Produktion von Unterricht schaffen möchte, kann nur so verfahren, dass er den Nachfragern ihre für das Schulwesen an den Staat über die Steuern abgeführten Mittel zurückerstattet und darüber hinaus nicht zwingt, diese Mittel vollständig in den Unterricht ihrer Kinder zu investieren. Ob man eine solche Maßnahme für vertretbar hält, ist eine andre Frage. Jedoch ist es unsinnig, die Hoffnung auf marktliche Effizienz an eine Struktur zu knüpfen, in der kein Anreiz zur günstigen Produktion besteht.

Allerdings müssen wir selbst diese Aussage noch differenzieren. Denn im Marktprozess ist gar nicht sicher, dass Unterrichtsangebote entstehen, die günstiger sind als unsere heutigen staatlichen Schulen. Wenn nämlich die Nachfrager in Wirklichkeit durchschnittlich mehr für den Unterricht ihrer Kinder ausgeben wollen würden und nur durch die Steuerfinanzierung daran gehindert werden, es zu tun, würde es vornehmlich teurere Angebote auf dem Bildungsmarkt geben. Die Existenz heutiger Privatschulen, die über den Betrag hinaus, den sie vom Staat als Subvention erhalten, Schulgeld verlangen, beweist, dass es eine Bereitschaft zu Mehrausgaben tatsächlich gibt; gleiches gilt für den Einkauf von Leistungen zusätzlich zum Besuch einer öffentlichen Schule wie etwa Nachhilfe.

Schon bei der Einschränkung der Effizienzfrage auf die Entlastung des Staatshaushaltes hat sich ergeben, dass es eine unsinnige Erwartung an marktliche Strukturen im Schulwesen ist, genau definierte Ergebnisse zu erreichen. Die Bildungsbeteiligung kann größer oder kleiner werden, das Ausgabeniveau kann steigen oder sinken, die Kosten pro Schüler können höher oder niedriger ausfallen, als es heute der Fall ist. Dies hängt damit zusammen, dass für den Marktprozess die Entscheidung des einzelnen Handelnden grundlegend ist. Andererseits ist es nicht möglich, die Vorteile des Marktes mit genauen Zielvorgaben zu kombinieren, denn durch die Zielvorgaben werden die Mechanismen, die den Marktprozess effektiv machen, außer Kraft gesetzt.

Diese Argumentation trifft in noch höherem Maße auf Ziele zu, die in einem außerökonomischen Sinne die Effizienz der Schule bestimmen. So wird von konservativen Kreisen gern das Versagen der heutigen Schule bei der effizienten Vermittlung von Kulturtechniken kritisiert und gleichzeitig die Hoffnung an eine stärker marktliche Steuerung der Schule geknüpft, dass dieses Versagen überwunden werde. Aber gerade der konservative Nachdruck auf Leistung wirkt sich im pädagogischen Alltag dergestalt aus, dass das Versagen nicht eine bedauerliche Ausnahme bleibt, sondern vielmehr den Grad des Erfolges definiert: Ein Lehrer hat dann seines Amtes gewaltet, wenn sich die Leistungen seiner Schüler in einer Normalverteilungskurve darstellen lassen. Es wird ja geradezu als Gütekriterium etwa des bayerischen Schulwesens ausgegeben, dass dort weniger Schüler das Abitur »packen« als anderswo in der Bundesrepublik. Der Lehrer, der rund 25% schlechte, 25% gute und 50% mittlere Schüler produziert, hat nichts falsch gemacht, während einer, bei dem 100% das Klassenziel erreichen, suspekt erscheinen würde.

Vom Marktprozess her müsste die Frage ganz anders gestellt werden: Für die und *nur* für die, die ein bestimmtes Bildungsziel nachfragen, würden die Unterrichtsfirmen – gestützt durch eine »Null-Fehler-Strategie« – versuchen, eine 100%ige Erreichung zu gewährleisten. Wer die Hoffnung formuliert, mit dem Marktprozess ließen sich allgemeine Bildungsstandards effizient vermitteln, unterstellt demnach, dass *alle* potenziellen Nachfrager die Erreichung dieser Standards anstreben. In Wirklichkeit kann nur derjenige für eine marktliche Struktur des Schulwesens eintreten, der bereit ist, über solche Zielsetzungen die einzelnen Handelnden selbst entscheiden zu lassen.

Demgegenüber wird in der gegenwärtigen Lage meist eine Doppelstrategie gefahren: Auf der einen Seite sollen marktliche Elemente die Schule effizienter im Sinne von kostengünstiger machen, auf der anderen Seite werden striktere Ziele formuliert, zum Beispiel über zentrale Prüfungen. Die Ziele werden administrativ vorgegeben, der Weg dorthin soll marktlich freigegeben werden.

Ökonomisch betrachtet ist das eine durchaus denkbare Option. Wie etwa ein Automobilhersteller seinen Lieferanten bloß bestimmte enge Zielvorgaben für ein Teil – sagen wir: einen Motorblock – machen kann, während der Produktionsvorgang dann den Lieferanten selbst überlassen bleibt, wäre es denkbar, dass der Staat in zentralen Prüfungen die Bildungsziele festlegt und es privaten Anbietern überlässt, die Kinder und Jugendlichen beispielsweise mit konkurrierenden pädagogischen Methoden zu jenen Zielen zu führen. Die Eltern der Kinder oder die Jugendlichen selbst würden

bestimmen, zu welchem Anbieter sie gehen, aber sie wären aufgrund der Schulpflicht gezwungen, irgend einen Anbieter zu wählen. Sie werden voraussichtlich den wählen, der dies am günstigsten tut, und sie werden den wählen, der sie am unproblematischsten die Prüfung bestehen lässt. Solch ein Modell existiert etwa im Bereich der Fahrschulen und des Führerscheins – bis auf die Tatsache, dass das Machen des Führerscheins nicht Pflicht ist. Das marktliche Funktionieren dieses Modells setzt voraus, dass die Mittel für den Schulbesuch individuell aufgebracht werden und nicht auf ein bestimmtes Niveau fixiert sind.

Dieses Modell hieße allerdings, den Begriff der Effizienz aufs Technische einzugrenzen. Auch wenn die zentralen Ziele völlig unsinnig wären, würde der Markt effizient zu diesen unsinnigen Zielen hinführen. Dies ist keine triviale Feststellung. Mit einer marktlichen Struktur des Schulwesens wird zum Beispiel auch die Hoffnung auf eine bessere Abstimmung zwischen Schule und Arbeitsmarkt verbunden. Im Vorwort zu dem politischen Sammelband »Nach dem PISA-Schock« schreiben die Herausgeber Bernd Fahrholz (Vorstandsvorsitzender der Dresdner Bank), Sigmar Gabriel (SPD) und Peter Müller (CDU): »Zur Verbesserung unseres Bildungssystems darf Marktorientierung nicht länger ein Tabu sein. [...] Die stärkere Vernetzung von Wirtschaft und Bildungseinrichtungen – Betrieben, Arbeitsmarkt, Schulen und Universitäten – steckt das Institutionen Feld der Reform ab.«²⁷

Diese Aussage hat verdeckt, aber notwendig zur Voraussetzung, dass die Autoren von einer schlechten Abstimmung zwischen bestehender Schule und Arbeitsmarkt ausgehen. Sie erwarten eine Lösung von der »Marktorientierung«. Damit diese Erwartung vernünftig sein kann, muss sich die marktliche Reform der Schule jedoch *auch* auf die Zieldefinition erstrecken und darf nicht in der oben beschriebenen Weise auf die Zielerreichung beschränkt bleiben. Aber wenn die Zieldefinition sich im Marktprozess selbst ergeben soll, ist es unmöglich, vorgegebene Zielgrößen zu verwirklichen. Eine klassisch planwirtschaftliche Aussage von Guido Westerwelle (FDP) in dem gleichen Band sagt dagegen: »[E]ine Informationsgesellschaft braucht nicht nur Akademiker.« Hier wird verborgen die leistungsunabhängige Selektionsfunktion der Schule angemahnt: Angenommen, alle Schüler eines Jahrgangs würden ein gedachtes objektives Leistungskriterium erfüllen, müsste die Schule das Kriterium zur Vergabe der Studierlaubnis *heraufsetzen*, damit nicht mehr Abiturienten entstehen, als die »Informationsgesellschaft« angeblich »braucht«. In Wirklichkeit geht es allerdings wohl eher darum, nicht mehr Studienanfänger zu haben, als haushaltspolitisch zu verkraften ist. Marktlich gesehen lässt sich dazu nur sagen: Falls die Nachfrager selbst dann »Akademiker«²⁸ zu werden wünschen, wenn dies nicht mehr höchste Einkommen garantiert, weil die entsprechenden Berufe bereits überfüllt sind, dann kann ihnen nicht verwehrt werden, entsprechende Unterrichtsprodukte zu erwerben.

Um als nicht unsinnig gelten zu dürfen, müsste die Erwartung an die marktliche Struktur der Schule anders formuliert werden: Die Nachfrager – seien es die Kinder und Jugendlichen selbst oder die Eltern an ihrer statt – werden nie eine Wahl treffen, die ihnen nachteilig zu sein scheint. Dabei ist die Möglichkeit, dass sich die Nachfrager täuschen, allerdings durchaus mit zu berücksichtigen und unverzichtbarer Teil des Marktprozesses.²⁹ Eine marktliche Strukturreform der Schule würde einen völligen Paradigmawechsel von der Vorgabenorientierung hin zur Akzeptanz subjektiver Entscheidungen einschließen.

Den positiven, teilweise illusorischen Erwartungen an eine marktliche Strukturreform des Schulwesens stehen massive Bedenken besonders von großen Teilen der traditionellen Erziehungswissenschaft gegenüber. Vielen dieser Bedenken haben Frank-Olaf Radtke und Manfred Weiß in einem Sammelband Ausdruck verliehen.³⁰ Wenn auch sowohl die theoretischen Erwägungen als auch das diskutierte empirische Material zum Teil daran krankten, dass zwischen marktwirtschaftlicher Rhetorik und tatsächlich realisierter marktlicher Bedingung im Schulwesen nicht hinreichend unterschieden wird, so gibt es doch Einwände, die den marktlichen Ansatz wesentlich betreffen. »Ganz sicher«, schreibt Radtke,³¹ könne die marktliche Steuerung der Schule »Chancengleichheit und soziale Kohäsion« nicht gewährleisten und verweist auf die »beinahe jahrhundertalten Erfahrungen der USA mit der Segregation durch Schulwahlmöglichkeiten«.

Dieser Satz lässt es indirekt so erscheinen, als würden »Chancengleichheit und soziale Kohäsion« durch das gegenwärtige staatliche Schulwesen gewährleistet, was jedoch kaum jemand in einer solchen positiven Formulierung behaupten würde. Es kann demnach nur um die *relative* Aussage gehen, die marktliche Strukturreform der Schule führe zu stärkerer rassistischer und sozialer Segregation aufgrund von freier Schulwahl und rufe größere Chancenungleichheit durch eine ungleiche Finanzkraft der Eltern hervor.

Zunächst zur Segregationsfrage: Der empirische Befund von Sally Tomlinson zur Segregationstendenz unter der Bedingung von Wahlfreiheit lautet etwa: »In Großbritannien fühlen sich weiße Eltern durch die freie Schulwahl dazu legitimiert, Schulen mit einem hohen Anteil an Minderheitenschülern zu meiden.«³² Nun haben wir in der Tat festgestellt, dass bestimmte Ziele mit der marktlichen Bedingung unvereinbar sind, alle jene nämlich, die den subjektiven Entscheidungen der Nachfrager zuwiderlaufen. Ein Ziel wie »Die Schulen sollen soziale Integration erreichen« ist strukturell gleich mit demjenigen »Die Schulen sollen nur so viele Akademiker hervorbringen, wie das Beschäftigungssystem benötigt«. Beide Ziele sind mit dem Marktprozess nicht zu vereinbaren. Allerdings würde dies auch für die jeweiligen Umkehrungen der beiden genannten Ziele gelten: »Die Schule soll eine ethnische Segregation aufrechterhalten« und »Die Schule soll mehr Akademiker hervorbringen, als vom Arbeitsmarkt aufgenommen werden können«.

Die Umkehrung der jeweiligen Forderung macht deutlich, dass sich der Marktprozess nicht inhaltlich bestimmen lässt. Dies gilt analog etwa auch für das mit dem Marktprozess konkurrierende Modell der Demokratie: Es ist nicht der inhaltliche Ausgang einer Entscheidung, der darüber befindet, ob eine Entscheidung als demokratisch oder als undemokratisch zu gelten hat, sondern die Einhaltung des formalen Prozesses. Ebenso definiert sich Gerechtigkeit unter dem Gesichtspunkt des Marktes nicht nach einem inhaltlich festgelegten Ziel, sondern nach dem Prozess, durch den das Ziel zustande kommt.

Da die öffentlichen Schulen, wie wir gesehen haben, immer einen Kompromiss zwischen den unterschiedlichen Ansprüchen aller in der öffentlichen Meinung repräsentierten Steuerzahler darstellt und dabei mitunter großen Widersprüchlichkeiten

ausgesetzt ist, wäre vom Marktprozess demgegenüber zu erwarten, dass kompromisslosere Schulen entstehen. Bezogen auf die Segregationsfrage hieße das: Es würden deutlich segregierte als auch klar nicht-segregierte Schulen entstehen. Die Segregation kann dabei sowohl von der Mehrheitsethnie als auch von der Minderheitsethnie ausgehen. Schließlich ist es eine häufig anzutreffende Strategie von Minderheiten, eigene kulturelle Institutionen aufzubauen, um ihre ethnische, religiöse und kulturelle Identität auszudrücken – Schulen gehören zu diesen Institutionen überall dort nicht, wo sie zwingend öffentlich sind.

Die Erfahrung mit einem Gutschein-Programm in Milwaukee erfüllt die genannte Erwartung: »Die Schülerschaft in den teilnehmenden [Gutschein-]Schulen reicht von Schulen, die nur von einer Rasse besucht werden über integrierte Schulen bis hin zu Schulen, die das Wahlprogramm benutzt haben, ihre fast ausschließlich weiße Schülerschaft zu diversifizieren.«³³

Einem marktlich strukturierten Schulwesen fehlen nicht prinzipiell Mittel zur Integration. Der Marktprozess lässt alle *freiwilligen* Mittel der Integration – das Angebot integrierten Unterrichts, Werbung dafür, Aufklärungsaktionen – zu; demzufolge können weitergehende Mittel, worin sie auch bestehen mögen, ausschließlich solche sein, die Zwangselemente enthalten. Wer würde von einer solchen Zwangsintegration profitieren? Wohl kaum die Benachteiligten. Durch die Zwangsintegration werden sie nämlich denjenigen ausgeliefert, von denen sie benachteiligt werden. Gegen das klassische Integrationsprogramm der 1960er Jahre beispielsweise, bei dem weiße und schwarze Kinder zwangsweise mit Bussen in entfernt gelegene Schulbezirke der jeweils anderen Rasse gebracht wurden (»bussing«), bekehrten in den USA nicht nur weiße, sondern auch schwarze Eltern auf.

In anderen Kontexten wird dem Marktprozess übrigens die der Segregation entgegengesetzte Wirkung kritisch vorgehalten: Er würde wünschenswerte Unterschiede – etwa kulturelle oder regionale Differenzen – überformen. Alte und neue Globalisierungsgegner kritisieren die ungeheure Integrationskraft des Marktprozesses, wie es etwa im Slogan vom Coca-Cola-Imperialismus zum Ausdruck kommt. Positiv gewendet ist der Markt eine Form der Vergesellschaftung, die wie keine andere Diskriminierung überwinden hilft. Ein Beispiel aus der deutschen Schulgeschichte. Ein Direktor eines Gymnasiums sagte 1890 nach Einführung der Schulgeldfreiheit rückblickend: »Ich habe es in den letzten Jahren« – gemeint ist: *nach* Einführung der staatlichen Finanzierung der Schule – »erreicht, dass die Schülerkategorien, die in das Gymnasium eingetreten sind, sich wesentlich verändert haben. Früher« – gemeint ist: *vor* Einführung der staatlichen Finanzierung der Schule – »nahm ich bei der Anmeldung alles, was kam, zur Prüfung an. Da ich an einer städtischen Anstalt wirkte und das Kuratorium sagte: Wir müssen Schüler haben, das Schulgeld muss herausgebracht werden, so blieb mir nicht viel anderes übrig.«³⁴

Ökonomisch ausgedrückt würde es auch im Schulwesen unter der marktlichen Bedingung einen Preis für Diskriminierung geben.³⁵ Schulen, die ihre Schüler- und Lehrerschaft aus nur einer Rasse oder Schicht rekrutieren, müssen potenziell zahlungswillige Kunden aus anderen Rassen abweisen und gute preiswertere Arbeitskräfte anderer rassischer oder sozialer Herkunft ablehnen. Weniger Kunden und teure Arbeitskräfte bedeuten, dass die Grenzkosten steigen. Der Profit des Unter-

nehmens sinkt, und die Eltern, die ihre Kinder auf eine rassistisch getrennte Schule schicken, müssen dafür einen höheren Preis entrichten, ohne einen anderen Vorteil als den der Reinheit zu erhalten. Es mag Eltern geben, die den Preis für die Diskriminierung zahlen, und Unterrichtsfirmen, die den geringeren Profit hinnehmen, aber es wird, wie Erfahrungen in anderen Marktsegmenten zeigen, wohl kaum die Mehrheit sein.

Die freie Schulwahl führt in der gegebenen Struktur der staatlichen Finanzierung zur rassistischen oder sozialen Segregation, weil durch die staatliche Finanzierung der Schulen der Preis auf Diskriminierung gesenkt wird. Es kann einen indirekten Preis (»opportunity costs«) durch eventuelle längere Schulwege geben, aber direkte Kosten bestehen nicht – für die Nachfrager wären das ein höheres Schulgeld, für die Anbieter höhere Aufwendungen für Personal.

Die negative Erwartung, ein marktlich strukturiertes Schulwesen würde die Segregation verschärfen, lässt sich nicht in dem Sinne entkräften, dass Integration als verbindliches Ziel aufrecht erhalten werden könnte. Allerdings sind die Erfahrungen mit der »freien Schulwahl« kein Beweis für die mangelnde Integrationskraft des Marktprozesses, da die segregierende Wirkung der freien Schulwahl auf einen nicht-marktlichen Aspekt des Schulwesens zurückgeht, nämlich der staatlichen Finanzierung.

VII

Die negative Erwartung, ein marktlich strukturiertes Schulwesen werde die Chancengleichheit zerrütten, gehört zweifellos zu den schärfsten Vorbehalten. Dabei wird allerdings von der Problematik des Begriffs »Chancengleichheit« abgesehen. Denn wer kann sich vorstellen, dass es im bestehenden staatlichen Schulsystem pädagogisch gelingen könnte, frei nach Comenius »allen alles« beizubringen und jeden zum gleichen Schulabschluss zu verhelfen? Wer wollte davon ausgehen, dass ein solches Unterfangen, 100% einer Schülergeneration zum Abitur zu führen, aus den öffentlichen Haushalten finanziert werden könnte? Und wer dürfte erwarten, dass die auf eine solche (fiktive) Weise zu einem einheitlichen Abschluss geführten Schüler später auch die gleichen Chancen auf begehrte und gut bezahlte Arbeitsplätze erhalten? Diese Fragen gehören nicht zu dem Thema, welche Folgen eine marktliche Strukturreform des Schulwesens haben würde, zeigen aber, dass »Chancengleichheit« kein ideologiefreies Kriterium zur Beurteilung der bestehenden Schulstruktur darstellt.

Anstelle des problematischen Begriffs des »Chancengleichheit« beschränke ich mich auf die Auswirkungen der marktlichen Strukturreform des Schulwesens auf den allgemeinen und ungehinderten Zugang zu den Bildungsinstitutionen. Dass die marktliche Bedingung einen solchen allgemeinen und ungehinderten Zugang nicht bieten kann, ist weniger Erwartung als Notwendigkeit, da »den Schulen die Möglichkeit der Ablehnung von Schülern eingeräumt«³⁶ wird. Allerdings ist hier an den vorherigen Abschnitt anzuknüpfen. Im Marktprozess muss sich ein Unterrichtsbetrieb die Ablehnung eines Schülers sehr gut überlegen. Ein interessanter Fall ist etwa Indonesien: Dort hat sich ein effizientes Privatschulwesen in der Sekundarstufe für

diejenigen Schüler herausgebildet, die von den prestigereichen, mit engen Aufnahmekriterien operierenden öffentlichen Schulen abgelehnt werden. Die Effizienz wird daran bemessen, dass Abgänger der öffentlichen Schulen auf dem Arbeitsmarkt zwar höhere Einstiegsgehälter bekommen, die Abgänger der privaten Schulen aber später dieses Manko wettmachen und sich besser bewähren, sodass ihr Bildungsnutzen insgesamt größer ist.³⁷ Eine ähnliche Entwicklung zeichnet sich in Vietnam ab.³⁸

Es fällt nur leicht, Schüler abzulehnen, wenn die Finanzierung der Schule unabhängig von der Schülerzahl erfolgt. Vom Standpunkt der sozialen Gerechtigkeit aus gesehen ist es dann allerdings in der Tat schwer einzusehen, warum eine staatlich finanzierte Schule das Recht haben sollte, einen Schüler abzulehnen, dessen Eltern mit ihren Steuern die Schule bereits bezahlt haben.

Ein zweiter Aspekt der erwarteten Ungleichbehandlung von Schülern verschiedener Sozialschichten ist mit dem Marktprozess jedoch unmittelbar verknüpft: Wenn die Schulen nicht staatlich finanziert werden, hängt die Möglichkeit der Inanspruchnahme an der Zahlungsfähigkeit des Nachfragers. Jeder hat formal das Recht, ein Auto der Marke Jaguar zu kaufen, aber nicht jeder hat die finanziellen Mittel dafür.

Die Steuerzahler insgesamt bezahlen das staatliche Schulwesen. Wenn es nicht staatlich finanziert würde, müssten die Steuerzahler den für das Schulwesen vorgesehenen Steueranteil zurück erhalten (es sei denn, der Staat benutzt diese Maßnahme, um seine Steuereinnahmen in Relation zu den Ausgaben zu erhöhen). Es geht also nicht darum, ob die Gesamtheit der Bevölkerung in der Lage ist, Bildungsinvestitionen zu tätigen. Sie ist dazu in der Lage, weil sie es, wenn auch indirekt, bereits tut. Vielmehr geht es um eine von den Verteidigern des staatlichen Schulwesens unterstellte Umverteilung: Die Reichen bezahlen – dieser Ansicht zufolge – *mehr* für die Schulen, als sie in Anspruch nehmen, während die Armen *weniger* bezahlen, als sie in Anspruch nehmen. Diese Ansicht ist sowohl ökonomisch gesehen als auch soziologisch gesehen fraglich.

Um an dieser Stelle nicht auf die von der Pädagogik gänzlich unabhängigen Gebiete der Regressivität der Steuern und die Produktion von Armut kommen zu müssen, möchte ich am Schluss ein Modell vorstellen, welches eine marktliche Organisation des Schulwesens ohne die negative Folge erlaubt, dass die Möglichkeit der Inanspruchnahme von Unterricht an die Zahlungsfähigkeit der Haushalte gebunden wird: Jeder Haushalt mit Kindern im schulpflichtigen bzw. -fähigen Alter erhält zukünftig die Summe an Steuern zurück, die der Staat für die Beschulung von dessen Kindern jetzt ausgibt. Diese Summe kann bei Haushalten unter einem bestimmten Einkommensniveau deren Steueraufkommen überschreiten. In diesem Falle würden die entsprechenden Haushalte keine Steuern zahlen, sondern vom Finanzamt Geld ausbezahlt bekommen. Dieses von Milton Friedman erdachte Verfahren ist in der Ökonomie als »negative Einkommenssteuer« bekannt.

Damit die Marktbedingung hergestellt wird, dürften die Haushalte jedoch nicht gezwungen werden, das zurückerstattete oder ausbezahlte Geld tatsächlich für das Produkt Unterricht auszugeben. Verfechter der Chancengleichheit werden damit nicht zufrieden sein. Denn es ist wahrscheinlich, dass so genannte »bildungsferne« Haushalte das zurückerstattete oder ausbezahlte Geld nicht für den Einkauf von Unter-

richt, sondern von Konsumgütern ausgeben. Weil der Beitrag der Schule zum Lebensinkommen strittig ist,³⁹ bliebe abzuwarten, inwieweit sich ein solches Verhalten tatsächlich in schlechtere Chancen der Kinder auf Lebensinkommen umsetzt. Wie dem auch sei: Eine Chancengleichheit dergestalt, dass sie den Kindern oder ihren Eltern aufgezwungen wird,⁴⁰ ist mit einer marktlichen Struktur des Schulwesens nicht zu leisten.

VIII

Befürworter wie Gegner einer marktlichen Strukturreform des Schulwesens formulieren in der gegenwärtigen Diskussion Annahmen, die mit der Marktbedingung und vor allem mit dem Marktprozess nicht zu vereinbaren sind. Die wesentlichen Problem-
punkte sind (1.) die Aufstellung von materialen Zielen, die durch die marktliche Struktur der Schule erreicht werden sollen und (2.) die Rückführung von Wirkungen in nur teilweise der Marktbedingung unterliegenden Schulstrukturen auf den Marktprozess.

Mit der Feststellung dieser beiden Probleme ist die Diskussion über die Abschätzung von Folgen marktlicher Strukturreformen des Schulwesens nicht abgeschlossen. Vielmehr kann sie mit ihr erst beginnen, wenn ich auch meine eigene Sympathie für den Marktprozess nicht verhehlt habe: Zwischen der Konzeption der Staatsschule und der des Bildungsmarkts bestehen tiefgreifende Unterschiede. Mit dem »Steuerungsmittel« des Markts können die Ziele der Staatsschule nicht effizienter verwirklicht werden. Es muss in der Diskussion um die Konzeptionen selbst gehen. Man kann sich nur zwischen ihnen entscheiden. Es ist müßig zu denken, der Marktprozess stelle überhaupt ein willfähiges »Steuerungsmittel« dar. Vielmehr ist er das Konzept der freiwilligen Vergesellschaftung. Wer dieses Konzept wählt, muss mit der prinzipiellen Offenheit der Ergebnisse des Marktprozesses leben. Wer es verwirft, muss die jeweils befürworteten Zwangsmaßnahmen vernünftig begründen. Es gibt keinen dritten Weg.

Die Behauptung, durch »betriebswirtschaftliche Methoden« ließe sich die bestehende Schule mit den vorgegebenen bildungspolitischen Zielen verbessern, ist demgegenüber Ideologie. Die Aufgaben dieser Ideologie sind es, einerseits diverse Ziele wie Haushaltskürzungen, Festigung des dreigliedrigen Schulwesens, Lenkung von Schülerströmen, zentrale Prüfungen, Verkürzung der Schulzeit usw. als objektive Notwendigkeiten auszugeben, und andererseits die in ihrer Geduld arg strapazierten Steuerzahler zu beruhigen, es werde ja alles getan, um die Schule effizienter zu machen. Aber der Markt ist nicht die Zauberformel, mit der bessere Bildung in kürzerer Zeit für weniger Geld zu haben ist, sofern man für bessere Bildung eine materiale Definition zugrundelegt. Vielmehr ist der Marktprozess sowohl gegen das Ziel »bessere Bildung« als auch dasjenige »kürzere Zeit« und »weniger Geld« indifferent. Man müsste das Angebot des Knowledge-Burgers (kurz und billig) neben demjenigen vom Humboldt-Gymnasium (lang und teuer) hinnehmen. Es verhält sich hierbei wie mit der Pressefreiheit: Sie garantiert kein Angebot kulturell hochstehender Druckerzeugnisse, ist aber dessen Möglichkeitsbedingung.

Der Marktprozess ist dagegen *nicht* indifferent gegen eine pädagogische Praxis, die eine bloße Normalverteilung bei der Erreichung der versprochenen Ziele schon für erfolgreich hält. Ein McComenius Bildungs-Drive-In, in welchem versprochen wird, allen alles in kurzer Zeit beizubringen, müsste, um auf dem Markt bestehen zu können, dieses Versprechen auch einlösen.

Anmerkungen

- 1 August-Wilhelm Scheer, Innovationsbeauftragter des saarländischen Ministerpräsidenten, in: DIE WELT, am 6. 12. 2002, S. 9.
- 2 Die marktliche Bedingung der Vergesellschaftung ist das freiwillige Handeln von Eigentümern ihrer selbst. Eine Einschränkung auf den wirtschaftlichen Aspekt des Handelns ist nicht gegeben. Vgl. Hans-Hermann Hoppe, Eigentum, Anarchie und Staat: Studien zur Theorie des Kapitalismus (1987), Neuausgabe geplant: Grevenbroich 2003.
- 3 Ingrid Lohmann, Strukturwandel der Bildung in der Informationsgesellschaft, in: Gogolin/Lenzen (Hg.), Medien-Generation, Opladen 1999.
- 4 Manfred Weiß, Privatisierung des Bildungsbereichs, in: Radtke/Weiß (Hg.), Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit, Opladen 2000.
- 5 Peter Müller in: Fahrholz/Gabriel/Müller (Hg.), Nach dem PISA-Schock, Hamburg 2002.
- 6 Hintergrund meiner Prozess orientierten ökonomischen Argumentation bilden Schriften der »österreichischen Schule«; vgl. besonders Ludwig von Mises, Nationalökonomie (1940), Neuausgabe geplant: Grevenbroich 2003; F.A. Hayek, Die Verwertung des Wissens in der Gesellschaft (1946), in: ders., Individualismus und wirtschaftliche Ordnung (1952), Salzburg 1976; Murray Rothbard, Power and Market, Kansas City 1970.
- 7 Eine interessante Managementmethode, die paradoxer Weise versucht, die kreative Kraft des Informellen formell nutzbar zu machen, ist die »Open Space«-Konferenz. Vgl. Harrison Owen, Erweiterung des Möglichen: Die Entdeckung von Open Space, Stuttgart 2001. Eine Anleitung zur informellen Gegensteuerung ist: Stefan Blankertz, Wenn der Chef das Problem ist, Essen 1999.
- 8 Preistheorien, die davon ausgehen, ein Preis käme durch die Summierung der Faktorenkosten zustande, sind zirkulär, da die Faktorenkosten ihrerseits erklärt werden müssten. Es ergibt sich ein unendlicher Regress, der nichts erklärt. Vgl. Ludwig von Mises, Nationalökonomie (1940), Neuausgabe geplant: Grevenbroich 2003.
- 9 Staatliche Organisationen müssen nicht prinzipiell steuerfinanziert sein. Es gibt auch beitragsfinanzierte staatliche Organisationen wie etwa kommunale Schwimmbäder, städtische Nahverkehrsbetriebe, staatliche Versorgungsunternehmen. Die preußische Staatsschule wurde lange Zeit durch Schulgeld finanziert. Die neueren Diskussionen um Studiengebühren gehen in die gleiche Richtung. Es handelt sich dabei ausdrücklich nicht um die Herstellung der marktlichen Bedingungen.
- 10 Erfahrungsgemäß gäbe es in diesem Falle gar keinen VW Golf, sondern einen Trabi oder bestenfalls einen Wartburg.
- 11 Zwei empirische Studien zur Abschätzung der Wirkung von Schulpflicht: (1.) Kevin Lang und David Kropp (Human Capital versus Sorting: The Effects of Compulsory Attendance Laws, in: The Quarterly Journal of Economics, 1986, S. 609–624) vermuten, eine Erhöhung der Pflichtschulzeit ziehe eine längere Schulbesuchsdauer von allen Schülern nach sich. Der Grund besteht darin, dass ein generell höheres Abschlussniveau der Bewerber um Arbeitsplätze die Anwärter auf bessere Jobs nötige, den nächsthöheren Abschluss zu machen. Die Autoren weisen das Humankapital-Modell zurück, nach welchem die inhaltlichen Effekte der Schulbildung für den Arbeitsplatzwerb entscheidend sind. Ihren empirischen Daten zufolge benutzen Arbeitgeber den Schulabschluss demgegenüber eher als formales Sortierungskriterium. (2.) Joshua Angrist und Alan Krueger (Does Compulsory School Attendance Affect Schooling and Earnings? In: The Quarterly Journal of Economics, 1991, S. 879–1014) schätzen, dass rund vier Prozent der Jugendlichen eines Jahrgangs durch die Schulpflichtgesetze direkt zu einem längeren Schulbesuch als gewünscht gezwungen werden. Sie benutzen zu dieser Schätzung die Tatsache, dass sich im Kontext der meisten US-Bundesstaaten für früher im Jahr geborene Kinder eine kürzere Schulpflicht als für später im Jahr geborene Kinder ergibt. Die Differenz der Bildungsbeteiligung

- zwischen im ersten und im letzten Quartal eines Jahrganges geborenen Kindern lässt sich demnach auf die Wirkung der Schulpflicht zurückführen. – Vier Prozent aus vornehmlich ärmeren Schichten mögen politisch uninteressant sein; für den Marktprozess können sie eine entscheidende Rolle spielen.
- 12 Eine Zahl kann das Ausmaß deutlich machen, in welchem die Bevölkerung von Selektion betroffen ist: »[M]it 600.000 Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen [wird] Jahr für Jahr eine große Zahl im Bildungssystem mit der Erfahrung des Scheiterns konfrontiert.« Bellenberg/Klemm, Scheitern im System, Scheitern des Systems?, in: Rolff u.a. (Hg.), Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 11, Weinheim 2000, S. 74.
 - 13 Obwohl die marktliche Bedingung nur eine ist, lässt sie sich, wie das Folgende zeigt, in unterschiedlichen Abstufungen realisieren.
 - 14 Guido Westerwelle, in: Fahrholz/Gabriel/Müller (Hg.), a.a.O., S. 77.
 - 15 Stefan Blankertz, Das libertäre Manifest, Grevenbroich 2002, S. 113.
 - 16 William Niskanen, Nichtmarktwirtschaftliche Entscheidungen, in: Widmaier (Hg.), Politische Ökonomie des Wohlfahrtsstaates, Frankfurt/M. 1974.
 - 17 E.G. West, Education and the Industrial Revolution (1975), Indianapolis 2001.
 - 18 Dies gilt auch in historischer Hinsicht. E.G. West, a.a.O., hat für das 19. Jahrhundert England, Preußen, USA, Frankreich und Italien verglichen und keine Korrelation für Bildungsausgaben und ökonomischen Wohlstand festgestellt. Vgl. Stefan Blankertz, Legitimität und Praxis, Wetzlar 1989, S. 223 ff.
 - 19 Hong-Sang Jung und Erik Thorbecke, The Impact of Public Education Expenditure on Human Capital, Growth, and Poverty in Tanzania and Zambia: A General Equilibrium Approach, International Monetary Fund Working Paper 01/106, 2001.
 - 20 Die Forderung nach angemessenen Arbeitsplätzen für die zusätzlich Qualifizierten kann bloß politisch erfüllt werden: Der Marktprozess hat – »other things being equal« – offensichtlich keinen Bedarf an ihnen, denn sonst würde sich die entsprechende Nachfrage in Form von offenen, nicht besetzbaren Stellen bereits ausdrücken, und man müsste ihre Zur-Verfügung-Stellung nicht erst fordern.
 - 21 Der Monopolbegriff hat nur Sinn, wenn die Alleinanieterschaft durch interventionistische Mittel abgesichert ist. Vgl. Stefan Blankertz, Das libertäre Manifest, a.a.O., S. 201 ff.
 - 22 Diese und die folgenden Thesen lassen sich an den aktuellen Auseinandersetzungen im Gesundheitswesen empirisch überprüfen.
 - 23 In einer marktlichen Struktur des Schulwesens hätten potenzielle Kunden diese Möglichkeit, ganz auf dessen Angebote zu verzichten und andere Wege des Aufwachsens zu wählen. Ein Beispiel für einen solchen anderen Weg des Aufwachsens ist das angelsächsische »home-schooling movement«. Vgl. z.B. Jan Fortune-Wood, Bound to be Free: Home Education as a Positive Alternative to Paying the Hidden Costs of »Free« Education, Nottingham 2001.
 - 24 Vgl. Stefan Blankertz, Bildungsgutscheine in Chile, eine Zwischenbilanz, in: eigentümlich frei 28, 2002, S. 19 f.
 - 25 McEwan/Carnoy, The Effectiveness and Efficiency of Private Schools in Chile's Voucher System, in: Educational Evaluation and Policy Analysis, 2000 (22/3).
 - 26 Der Einfachheit halber bezeichne ich das Produkt des Schulbetriebs als Unterricht. So wie das Produkt der Automobilindustrie das Auto ist, das diverse Nutzen wie etwa Mobilität, Fahrspaß und Prestige haben kann, wären Allgemeinbildung, Ausbildung, Erziehung, Wissenserwerb usw. mögliche Nutzen des Produktes »Unterricht«.
 - 27 Fahrholz/Gabriel/Müller (Hg.), Nach dem PISA-Schock, Hamburg 2002, S. 12.
 - 28 In: Fahrholz/Gabriel/Müller (Hg.), a.a.O., S. 77.
 - 29 In einer Situation, in der Individuen nicht irren können, gibt es F.A. Hayek zufolge keine Differenz zwischen Markt und Plan.
 - 30 Radtke/Weiß, Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit, Opladen 2000.
 - 31 Frank-Olaf Radtke, in: Radtke/Weiß, a.a.O., S. 28 f.
 - 32 Sally Tomlinson, Wie wirken sich Bildungsmärkte auf ethnische Minderheiten aus, in: Radtke/Weiß, a.a.O., S. 208 f.
 - 33 John F. Witte, Fourth Year Report: Milwaukee Parental Choice Program, Madison 1995, S. 15.
 - 34 Diese Aussage ist zitiert nach: Herwig Blankertz, Geschichte der Pädagogik, Wetzlar 1982, S. 125.
 - 35 Zum Konzept des Preises auf Diskriminierung vgl.: Stefan Blankertz, Das libertäre Manifest, Grevenbroich 2002, S. 180 ff.
 - 36 Frank-Olaf Radtke, Schulautonomie, Sozialstaat und Chancengleichheit, in: Radtke/Weiß, a.a.O., S. 29.

- 37 Arjun Bedi und Ashish Garg, The Effectiveness of Private versus Public Schools: The Case of Indonesia, in: *Journal of Development Economics*, Vol 61 (2000), S. 463–494.
- 38 Paul Glewwe und Harry Patrinos, The Role of the Private Sector in Education in Vietnam, in: *World Development*, Vol 27, No. 5, S. 887–902, 1999. Vgl. besonders S. 891: Im Bereich der Sekundarstufe II besuchen über 13% der Schülerschaft aus der sozioökonomischen Schicht »unteres Mittel« eine private Schule, aber nur 0,7% der »Reichsten«.
- 39 Zum Beispiel schrieb Christopher Jencks in »Chancengleichheit« (Hamburg 1973, S. 45): Wir haben »nur ziemlich unerhebliche Zusammenhänge zwischen kognitiven Fertigkeiten und Schulbildung einerseits und Status und Einkommen andererseits festgestellt«. Ein recht bescheidener »return to education« stellt bis heute eine Herausforderung für institutionell gebundenen BildungsökonomInnen dar, ihn schön zu rechnen. Dabei kommen dann bisweilen Absurditäten heraus: Mario Padula und Luigi Pistaferri (Education, Employment, and Wage Risk, Centro Studi in Economia e Finanza, Working Paper No. 67, Fisciano 2001, S. 8) gehen davon aus, es gäbe »keine direkten Kosten für die Humkapitalbildung«, weil die Schüler »bei ihren Eltern leben, während sie zur Schule gehen«, obwohl doch gerade bei unteren Einkommensschichten die substanzielle Frage lautet, ob ein Kind weiter zur Schule gehen kann, um später mehr Gehalt zu bekommen, oder unmittelbar Geld verdienen müsse.
- 40 »Wir können uns übrigens keine nicht auf Zwang beruhende Methode vorstellen, die Inanspruchnahme von Bildungsangeboten zu egalisieren«, so bereits Jencks, a.a.O., S. 59.